

EMBARAÇOS DA ATIVIDADE DE ESCRITA ACADÊMICA AO ENCONTRO DO SABER INVESTIDO

The embarrassments of the academic writing activity in meeting the invested knowledge

VERÍSSIMO, Mariana¹

SOARES, Jurandir²

RESUMO

Este texto tem como objetivo apresentar os embaraços vivenciados por seus autores por ocasião da escrita, respectivamente, da dissertação e da tese. Os objetos de estudo das pesquisas aqui apresentadas foram: “a atividade de escrita de monografias de conclusão de um curso superior, vivenciada por trabalhadores-universitários” e “a mediação entre *saberes investidos* e *constituídos* de trabalhadoras-estudantes de um curso de complementação do Ensino Fundamental”. Trata-se de duas pesquisas desenvolvidas no Departamento de Ergologia da Universidade de Aix-Marseille, sob orientação de Yves Schwartz. Ao fazerem uso da autoconfrontação ao *saber investido* para coletar os dados da pesquisa, os autores se confrontavam com seus próprios saberes desinvestidos pela atividade de escrita e transformados em *saberes constituídos*. A ergologia permite situar a noção de escrita como uma atividade complexa própria do humano. Para Goody, a escrita promove mudanças profundas nas sociedades, da mesma forma que essa atividade promove mudanças no *corpo-si*, porque aquele que escreve vivencia dramáticas do uso de si por si mesmo e pelos outros. Essas dramáticas são originárias do movimento entre as normas antecedentes da escrita, da academia e as suas próprias normas, a infidelidade do meio e as necessidades de reformatização das atividades singulares de escrita.

Palavras-chaves: Escrita acadêmica. Atividade. Saber investido.

ABSTRACT

This text aims to present the embarrassments experienced by authors at the time of writing their thesis and dissertation. The object of the studies here introduced were “the writing of college course conclusion monographs, experienced by working undergraduates” and “the mediation between invested and academic knowledge of working students from a course that is complementary to elementary education”. These were developed in the Ergology Department of Aix-Marseille University, under the guidance of Yves Schwartz. By making use of self-confrontation into invested knowledge to collect the data of the research, the authors confronted their own knowledge disinvested by the writing activity and transformed into academic knowledge. Ergology enables one to situate the notion of writing as a complex activity particular to humans. For Goody, writing promotes profound changes in societies in the same way it promotes changes in the body-self, since the one who writes is the one to experience the dramatic points of the use of the self by the self and by others, which originate from the movement between the background of the academic writing standards and the standards of the Academy itself, the infidelity of the medium and the necessities of restandardizing unique writing activities.

Keywords: Academic Writing; Activity; Invested Knowledge.

¹ Doutora em Filosofia pela Aix-Marseille Université, Mestre em Educação e Graduada em Pedagogia pela FAE/UFMG. Professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências e Matemática da PUCMINAS. E-mail: <mverissimo@pucminas.br>.

² Doutorando em Ciências da Educação pela Université Louis Pasteur (ULP), Strasbourg, França, Mestre em Ciências Sociais e Humanas / Ergologia pela Aix-Marseille Université, França. Professor da PUCMINAS. E-mail: <jurans@yahoo.com.br>.

INTRODUÇÃO

Este texto visa apresentar algumas dificuldades vivenciadas por seus autores durante a escrita, respectivamente, de dissertação e tese, ou seja, em função da escrita de textos acadêmicos. Para melhor situar o posicionamento em relação ao enunciado, faz-se necessário destacar que os autores desenvolveram suas pesquisas no Departamento de Ergologia da Universidade de Aix-Marseille, na França, sob a orientação do Professor Yves Schwartz. O objeto de estudo de uma das pesquisas foi a atividade de escrita de monografias de conclusão de um curso superior sequencial vivenciada por estudantes-trabalhadores. A pesquisa visava compreender as implicações da atividade de escrita no *corpos-si* de trabalhadores-estudantes, como potencial para o *saber investido*. A outra pesquisa tinha como objeto de estudo a mediação entre *saberes investidos* e constituídos de trabalhadoras-estudantes de um curso de complementação do Ensino Fundamental. A questão principal dessa pesquisa era a atividade de trabalho, atravessada pela história, que é compreender a forma como as trabalhadoras-estudantes do setor de saúde interrogavam e combinavam os saberes investidos com os saberes constituídos.

Ao mesmo tempo que os pesquisadores vivenciavam e desvendavam as dificuldades da escrita de seus textos acadêmicos visando atender às exigências da academia, os sujeitos de suas pesquisas também vivenciavam as dificuldades de conciliar saberes e de sistematizá-los por meio da escrita acadêmica. Destaca-se neste texto que nem sempre os pesquisadores percebem as mudanças provocadas em seu próprio *corpo-si* durante a escrita acadêmica e, em função dessa atividade de intensa produção, não reconhecem a descoberta de si mesmo. Portanto, um dos objetivos deste texto é destacar as implicações da escrita para aquele que escreve sob o jugo das normas da escrita e da academia. Ele busca destacar, ainda, as implicações que a criação, a sistematização e a desvelação de saberes, possibilitada pela atividade de escrita, têm sobre o *corpo-si*.

Durante a realização e a escrita dos textos acadêmicos, seus autores foram confrontados pelas nuances da relação orientando-orientador. Outro objetivo deste texto é destacar as dificuldades próprias dessa relação permeada pela insegurança em expressar seus saberes por considerar que eles são insignificantes em relação aos saberes do orientador. Essa insegurança implicava o embaraço da construção e da sistematização dos saberes, impedindo o avanço e a conclusão da pesquisa.

O texto visa apresentar algumas reflexões concernentes às seguintes questões: a atividade de escrita de textos acadêmicos promove a construção de *saberes investidos* no *corpo-si*? Qual é o papel da escrita no processo de construção, elaboração e sistematização de ideias para os autores? Quais são as possibilidades e consequências da atividade de escrita de textos acadêmicos do ponto de vista da hominização? Em que a escrita de textos acadêmicos promove mudanças na relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo?

A ATIVIDADE DE ESCRITA COMO COMPONENTE DA ATIVIDADE LINGUAGEIRA

Segundo Schwartz (2005), a noção de atividade é fundamental para toda inteligibilidade da nossa história e influencia de maneira marcante o nosso presente.

Para melhor precisá-la, ele apresenta três características fundamentais, quais sejam:

A transgressão: nenhuma disciplina, nenhum campo de práticas pode monopolizar ou absorver conceptualmente a actividade; ela atravessa o consciente e o inconsciente, o verbal e o não verbal, o biológico e o cultural, o mecânico e os valores... A mediação: ela impõe-nos dialécticas entre todos estes campos, assim como entre o "micro" e o "macro", o local e o global... A contradição (potencial): ela é sempre o lugar de debates com resultados sempre incertos entre as normas antecedentes enraizadas nos meios de vida e as tendências à renormatizações resingularizadas pelos seres humanos (SCHWARTZ, 2005, p. 64).

Essa noção pode ser também definida pela identificação do que ela não é: ação, tarefa, trabalho, fazer, movimento contrário à inércia, etc. Não pode ser adjetivada, nem pode ser numerada ou quantificada. O humano vivente está em atividade contínua enquanto vivenciar as dramáticas do uso de si nas macro ou microdecisões.

Atividade é uma capacidade criadora que cada humano tem para responder às infidelidades do meio interno e externo no aqui e agora. Essa força criadora é diferente em cada ser humano porque ela é composta pelo resultado das interações entre três dimensões: biológica, social e metafísica que, para efeito didático, serão separadas aqui, mas que são inseparáveis no humano:

Dimensão biológica: um corpo físico que possui herança genética que determina dimensões, proporções, formas, cores, nervos, músculos, órgãos vitais, etc. desde as macro até as microcaracterísticas visíveis e observáveis.

Dimensão Metafísica: tudo que está relacionado ao intelectual: saberes, valores, memória; intuição, instinto; percepção, sentidos, duração, esforço intelectual, impulso de criação, capacidade de fazer escolhas, etc. desde as micro até as macrocaracterísticas imateriais, mas perceptíveis quando manifestas por gestos, palavras, ações ou qualquer outra forma de expressão humana.

Dimensão Social: as marcas que se relacionam ao lugar que uma pessoa ocupa na sociedade: família, cidade, país, momento histórico, as instituições por onde passou, as pessoas com as quais conviveu e por cujas vidas passou, etc.

Na sala de aulas do curso de "*Master em Ergologia*³", na Universidade de Aix-Marseille, o professor Yves Schwartz apresentou a atividade linguageira da espécie humana como um duplo comprometimento nos ajustes e renormatizações da vida. A linguagem é tomada nas suas tentativas de conformação e a construção da linguagem acompanha, orienta e guia essa dinâmica de ajustamento e de renormatização. Na perspectiva da saúde, a linguagem é considerada como experimentação em diversos níveis para reorganizar o meio voltado para suas próprias normas. Mas a linguagem é também uma ferramenta de desajustamento que torna possível a antecipação das situações e dos meios pela via do conceito, pela manipulação, a desconsideração das singularidades e dos valores contextuais.

A linguagem é um mecanismo extraordinário no esforço da espécie e das populações humanas para adequação dos meios de vida às suas próprias normas. Nessa perspectiva, ela permite promover o *saber investido* à condição de ferramenta de saúde e de intervenção no meio.

³ Trata-se do período compreendido entre 2005 e 2009, quando os autores realizaram seus estudos no Departamento de Ergologia, mais especificamente na disciplina Epistemologia e Ergologia, ministrada pelo professor Yves Schwartz.

Como sistema formal, Schwartz fala do drama da linguagem na história e nas sociedades humanas, em permanente afastamento entre dois eixos que se demandam e se antagonizam mutuamente. O primeiro, em tensão constante, normatiza explicitamente o uso da linguagem, permitindo a produção de saberes universais e comuns a todos. O segundo, que é impreciso, ambíguo e obscuro, acompanha a mobilidade, a criatividade das renormatizações possibilitadas pela proximidade das situações concretas nas quais as dramáticas da linguagem são vivenciadas. Destacam-se aqui os extraordinários poderes e as surpreendentes ambiguidades da linguagem.

Existe uma dialética constante entre a atividade languageira, ou seja, de colocar o pensamento em palavras, e a atividade de escrita. É comum pensar que falar é natural para os humanos ou que é próprio da nossa humanidade e que, se o homem sabe fazer alguma coisa, pode também ser capaz de verbalizar o que faz. E, se o homem sabe dizer, ele pode igualmente escrever o que diz, pois basta dominar as ferramentas da escrita. Entretanto, faz-se necessário lembrar que a linguagem é apenas parcialmente própria do humano. De acordo com Faïta (1989), não se pode tomar a expressão pela linguagem como uma coisa natural, o uso da linguagem, segundo esse autor, se construiu durante a evolução da espécie humana e não há nada menos natural do que essa forma de expressar.

Considerando a mão como uma ferramenta privilegiada do pensamento, propomos, contrariamente ao que se pode pensar, a fórmula: “escrever não é uma coisa simples”. A presente proposta baseia-se em dois aforismos. O primeiro consiste em dizer que escrever é, ao mesmo tempo, agir sobre a realidade, sobre os objetos reais e simbólicos, sobre os outros e sobre si mesmo. O segundo consiste em dizer que, ao mesmo tempo, essa realidade, esses objetos e as outras pessoas que leem agem sobre aquele que escreve, transformando sua consciência do mundo.

Tudo se torna singularmente complicado quando se considera o fato de que a escrita é uma norma social gerida pela escola e que estamos submetidos à sua égide. As normas da escrita são responsáveis pela transmissão e pela reprodução dessas normas pelos sujeitos sociais. Mesmo a significação das palavras é mais ou menos fixada pela escola como um aparelho ideológico da sociedade (ALTHUSSER, 1970). De acordo com Faïta (1989), essa normatização é feita em função de critérios abstratos que implicam julgamentos sobre como expressamos, juízos de valor como: o que você diz e escreve é correto, é bom ou bonito.

A atividade de escrita pressupõe certo grau de distanciamento porque ela exige de quem escreve capacidade de se afastar e abstrair o objeto da escrita. Quem escreve não pensa a respeito das normas da escrita, mas a respeito do tema que deve abordar nos seus escritos.

Assim, a atividade de escrita possibilita a quem escreve avançar rumo à criação, à materialização e à construção de saberes que serão investidos nos seus *corpos-si*, rumo à construção da *relação com o saber* (CHARLOT, 1997). Isso não significa que aqueles que não escrevem não avançam rumo à criação de saberes que serão investidos em seus *corpos-si*. Entretanto, a escrita de teses, dissertações e monografias, em particular, consiste em uma oportunidade para potencializar e materializar os saberes investidos e, a partir daí, evidenciá-los. No entanto, se trata de um processo que se realiza de forma individual, própria e íntima a cada sujeito, de maneira mais ou menos clara, mais ou menos perceptível e mais ou menos evidente.

A ATIVIDADE DE ESCRITA E OS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO

Com base numa relação marcada por uma comunicação mais clara e confiante, caracterizada pelo rigor da sistematização escrita das ideias, se estabelecem diálogos e reflexões entre orientando e orientador que tornam possível a descoberta de saberes que são desinvestidos pela atividade de escrita e reinvestidos no *corpo-si*. Pode-se verificar que, durante todo o período dedicado à delicada tarefa da escrita acadêmica, o *saber investido no corpo-si* é desinvestido para se tornar saber constituído, acessível por todos.

Ao mesmo tempo que a escrita investe saber no *corpo-si*, tornando a pessoa mais adaptada à sociedade da tecnologia da escrita e do conhecimento, ela a torna também mais humana e capaz de promover transformações na sociedade. Portanto, pode-se conjecturar que o *saber investido no corpo-si* pela atividade de escrita e reinvestido na atividade pelo *corpo-si* nos torna mais humanos.

Não se pode afirmar que, antes que ela domine a escrita, o pensamento de uma pessoa seja incapaz de realizar um raciocínio lógico ou de antecipar os problemas abstratos. O que se pode sustentar é que lhe falta o uso da escrita para a sistematização e transmissão dos *saberes investidos* em seu *corpo-si* pela atividade, bem como o desinvestimento de saberes escondidos no *corpo-si*.

Observa-se, ainda, que a escrita favorece um tipo de tratamento crítico e cuidadoso próprio a ela, que seria dificilmente aplicável à oralidade. A escrita também permite a criação de novos saberes, bem como de procedimentos lógicos. De acordo com Goody (1994, p. 229), "tais textos podem ser reintegrados no sistema de armazenamento mental de todo indivíduo [...]".

Mas qual efeito a escrita tem sobre o pensamento daqueles que aprendem a escrever um texto acadêmico? A análise provoca uma nova pergunta: que tipos de operações intelectuais cada uma dessas diferentes formas de atividade de escrita possibilita? Não se pode fornecer uma resposta detalhada, mas é sabido que escrever uma monografia, uma dissertação ou uma tese e fazer relatórios de trabalho ou anotações sobre o trabalho não são atividades de escrita idênticas. Para entender as implicações de tais diferenças, é necessário destacar a relação entre a atividade de escrita e os processos de desenvolvimento do pensamento ou dos processos intelectuais específicos. As reflexões sobre essa questão podem ajudar a esclarecer problemas mais gerais sobre as mudanças que se dão no *corpo-si* de doutorandos, mestrandos e graduandos em função da necessidade de escrita de textos acadêmicos.

Examinar os efeitos do domínio da escrita sobre o *corpo-si* ou sobre as habilidades cognitivas em geral nos leva aos trabalhos de Vygotsky, que ainda têm uma forte influência sobre os trabalhos dos professores no exercício da sua função. Em seu livro *Pensamento e Linguagem* (VYGOTSKY, 2008), o psicólogo russo nos fala dos aspectos fundamentais de sua obra psicológica. Para conhecer e explicar os processos de transformação psíquica dos seres humanos, ele examina diferentes pontos e, entre eles, destaca: as implicações do jogo na construção da *zona de desenvolvimento proximal*; os processos psicológicos superiores nas crianças ainda não escolarizadas; a construção dos códigos da leitura/escrita; a relação sociogenética existente entre a linguagem e o pensamento e a natureza de problemas de determinados tipos de distúrbios cerebrais.

Ao se presumir qualquer relação entre a escrita e as funções psicológicas superiores, tem-se aí um “*a priori*” prognosticando que mudanças posteriores nas formas e nos modos de comunicar influenciarão de modo paralelo os processos cognitivos, o que nos remete à aprendizagem da linguagem e às mudanças necessárias ocorridas no corpo humano para que isso sucedesse.

Para que se desse a aprendizagem da linguagem, foi necessário, entre outras coisas, o desenvolvimento da caixa craniana e da movimentação da laringe (CHILDE, 1971). Segundo Leroi-Gourhan (1964), isso foi constatado pelo estudo dos fósseis. Contudo, a evolução do corpo humano, bem como de seu equipamento fisiológico, é estudada pela antropologia, um ramo da paleontologia. É importante destacar que, na espécie humana, os progressos do equipamento morfológico (posição de pé, desenvolvimento da caixa craniana, movimentação da laringe, etc.) que os homens fizeram para adaptar-se durante a hominização substituíram as alterações corporais herdadas de nossa era animal, porque eles são transmitidos para os recém-nascidos hereditariamente. Filhos de humanos são obrigados a aprender para sobreviver e lidar com os perigos do meio⁴.

O meio inclui toda a situação na qual o animal é obrigado a viver. Isso inclui clima, características fisiográficas, como montanhas, rios ou mar, e outras características tais como o fornecimento de alimentos, os inimigos e adversários. No caso do homem, acrescentam-se as tradições sociais, os costumes, as leis, as regras, a situação econômica, o *status* e as crenças religiosas.

Para Childe (1971), a adaptação exclusiva a um ambiente em especial é perigosa, pois coloca fronteiras severas e irremediavelmente fatais para as oportunidades de viver e procriar. No longo prazo, é importante ser capaz de se adaptar às circunstâncias mutáveis. Essa adaptação está relacionada com a expansão de um sistema nervoso e, por último, de um cérebro. A grande parte do mecanismo de adaptação situa-se no cérebro. O desenvolvimento de um sistema nervoso e de um cérebro permitiu que o homem vivesse em condições das mais diversas. Deve ser dito que quanto mais subimos na escala evolutiva, mais os sistemas nervosos são complicados. Assim, se o homem tem características corporais relativamente pobres em comparação com outros animais, ele tem um cérebro mais complexo, complementado por um sistema nervoso potente e delicado.

Como os animais recém-nascidos, o filho do homem é obrigado a aprender pela experiência as reações adequadas para uma situação específica. Ele deve chegar a descobrir os movimentos adequados em relação a qualquer situação ou fato exterior. Deve estabelecer as ligações apropriadas entre os nervos sensoriais e motores no cérebro. Em todo esse processo de aprendizagem, a criança é apoiada por seus pais ou por um adulto próximo (VYGOTSKY, 2008). A imitação é um tipo usual de educação das famílias humanas e animais. No entanto, no caso humano, o processo de educação tem outras particularidades.

O que normalmente chamamos “pensamento” dificilmente seria possível sem a linguagem interior que nos permite planejar o próximo passo, para pensar sobre um problema ou simplesmente mudar de um assunto para outro, por meio de um tipo de sequência de palavras ou ideias que fazemos de nós mesmos. De acordo com Goody (1994), a linguagem nos permite fazer coisas com nosso cérebro que

⁴Gordon Childe (1971) fez uma recapitulação sobre o assunto que nos parece indispensável conhecer.

nenhum outro animal poderia realizar. Isso é o que ele chama de “tecnologia da inteligência”. É a linguagem que permite que o cérebro trabalhe de forma original. Como resultado, a estrutura do cérebro humano é diferente da estrutura do cérebro dos animais, até mesmo daqueles que são mais próximos de nós. Isso significa que, mesmo nos animais, cuja parte esquerda do córtex cerebral é mais semelhante à nossa, o cérebro é ainda significativamente diferente.

Os primeiros *homos* precisaram conversar e, em seguida, escrever, e então contar, etc., porque eles precisavam se comunicar e, mais especificamente, transmitir seus *saberes* investidos e seus conhecimentos industriais. Mas, para Childe (1971), a fala não é simplesmente um meio pelo qual os pais transmitem suas experiências para as crianças. Ela é também um meio de comunicação entre todos os membros de um grupo que falam a mesma língua. Isso significa que se podem observar as mesmas convenções quanto à pronúncia dos sons e dos sentidos atribuídos a eles. Um dos membros pode dizer aos seus companheiros o que ele viu e o que ele fez, e todos podem comparar suas ações e reações. Assim, as experiências do grupo podem ser reunidas. Os pais não transmitem aos filhos só as lições de sua própria experiência pessoal, mas também algumas orientações mais amplas, sobre a experiência coletiva do grupo. A tradição transmitida de uma geração para outra e sua transmissão com a ajuda da linguagem parece ser um atributo específico do humano. Isso configura a última diferença vital entre evolução biológica e progresso humano (CHILDE, 1971).

ESCREVER SIGNIFICA VIVENCIAR UM DEBATE DE NORMAS

Foi observado que os efeitos da escrita dos seus textos acadêmicos no *corpo-si* não foram imediatamente perceptíveis pelos autores. Com o distanciamento, eles compreenderam esses efeitos sobre o seu ser e estar no mundo, pois a escrita propunha sempre um debate de normas, exigências de escolhas e um intenso *uso de si por si mesmo e pelos outros*, fazendo revisitar valores que eram repensados, confirmados ou reconstruídos.

Pode-se, nesse contexto, nomear pelo menos duas dificuldades relacionadas às normas sociais e ao poder normativo do humano. A primeira, como afirma Goody (1994), está ligada à “cultura das cidades” e às formações sociais complexas, bem como à exigência para a utilização de instrumentos da escrita que conduzem necessariamente ao uso dos conceitos. Essa primeira questão não se resume ao conjunto das consequências sobre a garantia da sua capacidade para usá-la, como se pode acreditar de início, embora esse tipo de resultado possa ser radical em longo prazo. Não se trata somente de prover meios para ampliar o acesso ao *saber constituído* e ao diploma de mestre e de doutor ou para atender a uma exigência universitária; trata-se especialmente de alterações nos processos cognitivos, isto é, nas formas como o Homem compreende seu mundo, a relação que ele estabelece com o saber, consigo mesmo e com os outros (CHARLOT, 1997).

A segunda dificuldade vivenciada está relacionada ao distanciamento e à capacidade de abstrair o trabalho de escrita do texto acadêmico. Uma das características da linguagem escrita é a ausência de referência concreta; seja na leitura seja na escrita

é necessário construir essa referência. Daí a dificuldade da transição do oral para a escrita, do concreto para a representação, da abstração para o simbólico, da ideia para a sistematização e a elaboração desta em conceito, etc.

Esse é um ponto de partida fundamental que foi explorado por Vygotsky (2008). De acordo com ele, a escrita transforma as estruturas e os processos mentais superiores pelo uso do símbolo escrito, complexo, que requer que o escritor crie ou recrie uma referência para seu interlocutor. O fato de escrever desenvolve, portanto, um saber graças ao qual outros saberes podem, por conseguinte, ser construídos. Tal desenvolvimento se dá devido à associação de outros conhecimentos provenientes da afiliação e da interdependência.

Para a Ergologia, o conceito é um instrumento para se viver. Ele pertence à vida e não o contrário. O esforço de construir saberes é inerente à continuidade do esforço de viver em saúde, ou seja, ele advém do esforço contínuo feito pela humanidade para reconfigurar seu meio. Essa abordagem preconiza que a vida é constituída de debates de normas, ou seja, de tentativas de se apropriar dos meios sociais e históricos. Assim, o conceito trabalha a serviço da vida, para possibilitar o acesso a um viver melhor e diferente com base nas escolhas. O conceito pode prolongar a vontade de viver. Apesar da semelhança entre o conceito e a vida – visto que esta é uma primeira aparência do conceito – não se afirma que aquele seja sua essência. O conceito continua uma aventura que pode fracassar, pois ele não está programado para ser bem-sucedido. Nessa perspectiva, viver é forçadamente procurar viver, assim como conceituar é forçadamente reconceituar e recentrar o conceito.

A faculdade humana de manipular ferramentas com as mãos, possuindo polegar opositor aos outros dedos, é a base física da escrita (LEROI-GOURHAN, 1964). De acordo com Goody (1994), a escrita é originada das artes gráficas, de desenhos que significavam pensamentos ou atos. A escrita é um dispositivo que permite o registro do pensamento, possibilita deixar uma marca e materializar as etapas mais ou menos desenvolvidas do pensamento em sua origem. A escrita é um meio para se chegar a uma conclusão do pensamento, ainda que parcial, em função dos debates de normas.

Com base na reflexão sobre suas escritas acadêmicas, os autores compreendem que, como ferramenta, a escrita não é apenas a tradução de um pensamento pronto e acabado; ela reflete também um pensamento em fase de elaboração e construção de novos saberes, ao longo do processo de orientação, na medida em que a escrita se concretiza como sua última versão.

A relação entre a exigência de escrever e o domínio das normas da escrita é importante para uma comunicação eficaz, mas também para o próprio desenvolvimento intelectual e social de quem escreve.

O trabalho da escrita acadêmica é diferente do trabalho de descrição (fazer um relatório, por exemplo). A elaboração de uma tese ou dissertação consiste em um trabalho da primeira ordem, visto que se busca colocar em palavras seu *saber investido*, transcrever o que se tem na cabeça visando construir outros saberes. E o que se tem na cabeça evolui na medida do registro escrito ou na medida em que o texto acadêmico dá forma às ideias antes inacessíveis aos outros. Tal experiência pode ser vivenciada por qualquer pessoa que se propõe a escrever um texto.

Isso permite dizer que a atividade de escrita pode construir saber, investi-lo e constituí-lo, mas não autoriza afirmar que todo *saber investido* é expresso e revelado pela escrita. Portanto, ele não está pronto no *corpo-si*, pois quando se trata do humano, nada está dado nem pré-definido. Nos *debates de normas* do homem com o meio, o *saber investido* é desconstruído e reconstruído pelo *corpo-si* e investido na atividade. No entanto, destaca-se que é necessário ao homem assumir a capacidade de autodeterminação bem como sua disposição para fazer escolhas. Trata-se de um saber construído em função da gestão da distância às vezes incompreensível entre o prescrito e o real (TRINQUET, 2009).

De acordo com Canguilhem (1947, p. 135), “todo homem quer ser sujeito das suas normas” porque ele é, fundamentalmente e de forma inata, portador de um poder normativo. Para o autor, “as normas sociais existentes determinam apenas parcialmente a ação do indivíduo na vida social ordinária. Este último pode sempre se opor a essas normas propondo outras. Ele valoriza essas normas em relação a normas instituídas anteriormente ou objetivadas” (LE BLANC, 1998, p.91, tradução nossa).

Isso significa que “o homem tenta criar suas próprias normas”, inclusive, e talvez, até mesmo especialmente, em sua atividade de trabalho e/ou industriosa. A atividade de escrita é entendida aqui como uma atividade no sentido de uma experiência de normas (CANGUILHEM, 1947). A língua escrita, o *saber investido* e os valores aparecem constantemente em movimento porque existem laços fortes entre eles.

RELAÇÃO ENTRE LEITURA E ESCRITA: IMPLICAÇÕES PARA O CORPO-SI

O corpo humano como matriz da atividade humana (SCHWARTZ, 2000) é atravessado por constantes debates de normas e se constitui a partir daí, reafirmando e recentrando a vida como potência de singularização e produção de normas. Aí está a origem da noção de *corpo-si*, desenvolvida por Schwartz. Trata-se de uma noção que considera que o corpo é, também, produto das interações e, portanto, não pode ser compreendido a partir dos fenômenos fisiológicos apenas. Para Schwartz, a estrutura essencial da atividade humana é sempre um entrecruzamento de debates de normas e, por isso, a atividade mobiliza forçadamente uma entidade enigmática denominada de *si* (SCHWARTZ, 2000). Esse *si* remete sempre à ideia de um corpo humano em atividade. Em outras áreas do conhecimento, remete à noção de *sujeito*, mas um *sujeito* encarnado, no centro do qual *psique* e *soma* se integram em função da coerência estabelecida entre a pessoa e seu meio e entre vida pessoal e social.

Com efeito, esse ‘*corpo-si*’, que negocia, incorpora pontos de referência, valores, é sempre um corpo próprio, apreendido no eixo de uma biografia singular. Não há como dois corpos se “domesticarem” do mesmo modo, não articulam na enigmática de seu ser as mesmas informações, as mesmas restrições, as mesmas maneiras de “combater o esquecimento”, por exemplo. (SCHWARTZ, 2000, p. 490)

Enquanto corpo de relações, a escrita imprime marcas na vida pessoal e social daquele que escreve. Paulo Freire (1989) mostrou bem a relação entre alfabetização e desenvolvimento pessoal. Ele acreditava, assim como Vygotsky (1988), que mudanças fundamentais na organização do pensamento podem ocorrer em

um tempo relativamente curto, quando há alterações suficientemente agudas e substanciais nas circunstâncias históricas da época. Para Freire, ler não é divagar sobre letras e palavras, mas a possibilidade de interpretar o mundo no qual o ser humano exerce seu potencial criativo mediado pela intuição. Ler, portanto, é entrar em relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo mediado por esse outro. É interpretar o mundo no qual se vive e se reconhece. Escrever, por sua vez, é disseminar sua palavra no mundo e intervir nele por meio da atividade da escrita. É expor sua concepção de mundo ao mesmo tempo em que se toma consciência dele e se constroem os saberes que foram investidos no *corpo-si* pela atividade.

Com base nas ideias de Paulo Freire, se defende neste texto a escrita como potencial de desenvolvimento do *corpo-si*. É na perspectiva do letramento que ele trata da alfabetização de adultos, pois focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita na sociedade (TFOUNI, 1995).

Consideramos aqui o termo letramento em um sentido amplo, estimado como o estado ou a condição imposta a um grupo social ou a uma pessoa como consequência para se apropriar da escrita (SOARES, 1998). Desse ponto de vista, um analfabeto pode ser considerado, em alguns casos, como letrado na medida em que o mais importante no conceito de letramento são os usos que os sujeitos fazem da escrita. Retomando a tese defendida por Freire, os estudos sobre o letramento configuraram a conotação política de uma conquista – a alfabetização – que necessariamente se coloca a serviço da libertação humana. Infelizmente, a história da educação no Brasil, a despeito das boas intenções e das “ilhas de excelência”, deixou traços de um índice sempre inadmissível de analfabetismo agravado pelo quadro nacional de baixo letramento.

A alfabetização não se limita ao campo da leitura, que é um ato mais passivo que ativo em relação à escrita. Para considerar que uma pessoa é alfabetizada, é necessário que ela seja capaz de interpretar o mundo, que ela tenha consciência dele e de si mesma, mas, também, que ela o represente por meio dos símbolos e códigos que compõem as formalidades da língua escrita. Pode-se afirmar, então, que ser alfabetizado no sentido freireano é interpretar o mundo que os sentidos traduzem como real. Essa escrita incita, ao mesmo tempo, o “conhece-te a ti mesmo”, porque proporciona a tomada de consciência, a dialética de interiorização e exteriorização, condição fundamental da alfabetização que conduz o processo de conhecimento de si e de libertação. Nessa perspectiva, leitura e escrita representam para o homem acesso à liberdade, para agir em um mundo em constante transformação. A escrita é também objeto do pensamento e da vida e, portanto, com fortes implicações no *corpo-si* de quem escreve.

AS IMPLICAÇÕES DA ESCRITA PARA A SOCIEDADE

De acordo com Goody (1979), a escrita nas sociedades humanas provocou grandes mudanças em suas estruturas. Para sustentar essa posição, Goody analisou o impacto da escrita nas dimensões religiosa, econômica, política e jurídica no Oriente Médio e na África contemporânea. A abordagem dele é essencialmente antropológica, com interesse centrado em questões relacionadas à cultura, à identidade e à religião.

A partir das constatações de Goody e da experiência com orientandos de teses, dissertações e monografias, pode-se conjecturar que essa escrita promove transformações na vida de

quem escreve. Para explicitar essa posição, apresentam-se algumas das implicações da escrita na dimensão da evolução humana e na vida dos autores.

Por mais de um século, a antropologia discute as diferenças entre os modos de raciocínio nas sociedades orais e sem escrita e nas sociedades orais e com escrita. Para um grupo de antropólogos, a invenção da escrita teria engendrado novos modos de pensar. Essa ideia foi aqui avaliada em relação à experiência de orientar e escrever textos acadêmicos. Da mesma forma foi avaliada a ideia de que a construção de saberes nas sociedades sem a escrita deve ser entendida como inteiramente diferente daquela das sociedades com a escrita.

As ações da vida cotidiana e todas as formas de comunicação participam da socialização, da formação das pessoas e da sua história. Há quase três mil e quinhentos anos, a invenção da escrita na Mesopotâmia e na China mudou completamente as coisas (VENDRYES, 1921). Mas não se pretende dizer que aconteceu da mesma forma com os autores deste texto. Pode-se assegurar que a escrita da tese ou da dissertação provocou mudanças profundas nas suas vidas pessoais e até mesmo na relação com o mundo, com os outros e consigo mesmos, conforme será evidenciado a seguir.

A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E ESCRITA DOS SABERES INVESTIDOS

A relação entre a *atividade de trabalho* e a *atividade de escrita* não é nova. Mas o que surpreende hoje em dia é o contraste entre, por um lado, o período taylorista-fordista, cujo princípio fundamental baseou-se na obediência e na alienação dos executores das tarefas e, por outro lado, a atualidade, em que se exige que o trabalhador seja participativo, colaborador, confie e revele para a empresa suas ideias sobre todos os tipos de eventos que possam ocorrer enquanto trabalha. E isto deve ser feito cada vez mais por escrito e pela utilização eficaz da escrita e das tecnologias modernas.

Durante o período em que a concepção taylorista-fordista era majoritariamente presente nas empresas, os trabalhadores eram proibidos de falar uns com os outros e a escrita estava longe de ser uma exigência para trabalhar com as máquinas de então, o que não significa que os trabalhadores não falavam, nem que eles não escreviam. Mas o conhecimento da técnica da escrita não era exigido pelas instruções de trabalho, pois elas eram concebidas, apenas, pelos gestores ou pelos escritórios de gerenciamento e métodos. Havia uma estrita separação entre a concepção e a execução do trabalho. O trabalhador não devia conversar com ninguém e, se precisasse, em caso de problemas com a máquina que estava operando, devia se dirigir apenas aos superiores. No entanto, é evidente que existia muita conversa entre os trabalhadores, porque o homem tem uma predisposição para a renormatização (SCHWARTZ, 2000). Desde os anos 1990,⁵ quando os efeitos do modelo de gestão toyotista começam a ser difundidos mais fortemente nas empresas brasileiras, diversos tipos de mudanças foram introduzidos nessas empresas, entre as quais a exigência de que os trabalhadores dominassem as ferramentas da escrita.

⁵ Cf. Veríssimo (2000).

Os saberes constituídos, segundo Schwartz (2000), estão sempre em defasagem em relação aos *saberes investidos* nas situações de trabalho. Porque os saberes investidos se manifestam frequentemente no momento da realização das tarefas, eles se renovam continuamente pela atividade humana de trabalho. Ao mesmo tempo que os saberes investidos se tornam saberes constituídos pelo jogo da renormatização/atualização, eles entram em defasagem em relação aos *saberes investidos*. A atividade de escrita retrabalha os saberes investidos no *corpo-si* pela atividade, mas estabiliza e imobiliza os *saberes constituídos*.

A ESCRITA ACADÊMICA E A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA

Para escrever, deve-se, pelo menos, dominar as ferramentas da escrita. Como escrever a respeito da atividade de trabalho ou da organização do trabalho, sem a capacidade de segurar o fino lápis? O que o homem não sabe pode ser ensinado a ele; o que ele esqueceu pode ser lembrado a ele e o que ele não é capaz de fazer em um determinado momento, ele pode se tornar capaz de fazê-lo em outro momento. O homem é sujeito de saberes. Mesmo sendo a ignorância o resultado de uma condição histórica de um povo em um país, ela pode ser superada a qualquer momento na história individual de cada sujeito ou coletiva de um povo. A certeza de não saber algo já é um princípio de sabedoria, como dizia Sócrates: quando finalmente se sabe o que não se sabia, se entende que o que se sabe é apenas parcial e que é preciso aprender sempre mais para fazer avançar o conhecimento. Para aprender a escrever, é preciso saber o que se compreende por escrever e o que se sabe escrever.

O que é escrever? E o que é a “escrita”? Escrita é, em primeiro lugar, uma ação escritural, é desenhar algo com um instrumento para comunicar-se remotamente, sem verbalização, usando uma codificação específica. A escrita designa ao mesmo tempo o trabalho cognitivo e o trabalho eventualmente artístico, no que concerne a criar um texto com base em uma atividade de reflexão cognitiva (BORÉ, 2007). É esse segundo sentido que nos interessa mais particularmente.

O termo “escrita” designa tanto a ação que permite escrever um texto quanto o seu resultado. É preciso lembrar que esse termo não tem a mesma acepção nas diferentes disciplinas acadêmicas. De acordo com Boré (2007), nas ciências naturais, por exemplo, os alunos primeiro fazem experimentos e práticas. A prática precede a escrita e mobiliza os alunos para escrever. Como em toda passagem da ideia à escrita, esta busca transcreever o fazer, que serve como referência e suporte para a ideia. Os traços que disso resultam podem ser lidos como formas de apropriação cognitiva, por exemplo, quando em um laboratório os alunos compreenderam como a água se solidifica. O texto que descreve os resultados dessa compreensão será, portanto, de alguma forma, a prova dessa compreensão/assimilação; ao mesmo tempo, a escrita é uma ferramenta, o aluno constrói seu pensamento ao mesmo tempo em que escreve.

Para as ciências humanas, o trabalho de escrita é feito de uma forma muito mais abstrata, pelo menos no que diz respeito à escrita de artigos científicos, de dissertações, de teses, entre outros textos usados na academia. Muitas vezes, a escrita antecede a prática, e, como a escrita é mais abstrata, o autor deve construir uma referência, não fazer apenas a descrição como nas ciências naturais. Nas

humanidades, a escrita é uma ferramenta real de pesquisa e de exploração pela ação da própria escrita sobre o sujeito que escreve.

Durante a elaboração da tese de doutorado de um dos autores do presente texto, notou-se que alguns trabalhadores-estudantes universitários não sabiam escrever de acordo com as normas acadêmicas, e que eles estavam lutando para fazê-lo, a fim de corresponder às exigências da empresa onde trabalhavam e da universidade. Em suas declarações, um dos sujeitos da pesquisa, revelava:

Antes de aprender a postura científica, fazer o registro das ideias, organizar os dados e fazer relatório por escrito, isso eram tarefas impossíveis! Quando precisava fazer tudo isso sozinho, meu Deus! Eu não era capaz. Mas quando nós começamos a escrever, eu comecei a sentir uma realização pessoal. Eu sentia que as coisas se transformavam em minha cabeça! E... hoje eu sei que meu saber foi enriquecido, eu sou mais preparado pra viver em qualquer situação. E mais, meus valores também mudaram. Atualmente eu penso diferente de antes (Soldador Industrial).

Os trabalhadores-estudantes revelaram que só na universidade tiveram acesso à alfabetização científica, que pressupõe uma postura crítica e engajada como escritor e leitor. Um deles, emocionado, declarou que, antes de fazer o curso superior, era um pequeno supervisor na indústria automobilística em que trabalhava, mas agora se sentia pronto para subir na hierarquia da empresa. Ao concluir o curso, apresentou uma monografia que revelou seu progresso em termos de escrita. Assim como outros trabalhadores-estudantes, ele compreendeu que não conseguiria escrever um texto acadêmico sem saber ler criticamente, de maneira a se posicionar frente às ideias explicitadas pelo autor.

Dadas as definições de escrita, bem como suas implicações para o registro e a fixação das ideias, o próximo passo será apresentar algumas consequências da escrita para quem se torna escriba.

A ESCRITA REVELA O INVISÍVEL NO TRABALHO: O SABER INVESTIDO

Por ocasião da pesquisa de doutorado de um dos autores, foi utilizada a metodologia de *autoconfrontação ao saber investido* (VERÍSSIMO, 2010), inspirada na *instrução ao sócia* e na *autoconfrontação simples e cruzada* concebidas e desenvolvidas por Ivar Oddone (1981) e por Yves Clot e Daniel Faïta (2000).

Essa metodologia permitiu identificar o que um dos sujeitos da pesquisa, Soldador Industrial, argumentava constantemente: “escrever para mim se tornou uma ferramenta perigosa”, isso porque a escrita lhe permitiu expor, em seus registros, o que é invisível no trabalho. Ao pensar no que escrever na monografia e sobre o que escrevia a respeito do seu trabalho, se tornavam visíveis as estruturas ocultas, até mesmo para ele, encontradas em vários níveis do trabalho: *macro* (nível da organização, gestão e dos relatórios), *meso* (nível operacional, das máquinas e dos produtos) e *micro* (suas ideias e microestruturas que constituem sua forma de pensar e de projetar as coisas). Enfim, ele revelava o que fazia para responder ao aqui e agora, visando preencher a distância entre o prescrito e o real, respondendo às infidelidades do meio.

A escrita de uma monografia significa pra mim, atualmente, que... ela está pronta e mais... muito mais que uma técnica aprendida na escola simplesmente, mas ela é uma ação política no mundo onde vivo... em casa, no meu trabalho, em minha religião, etc... pra todo lado (Soldador Industrial).

Para esse trabalhador, a escrita transformou sua ação política à medida que o ajudou a organizar e sistematizar suas ideias permitindo-lhe maior conhecimento de si mesmo, em função das exigências no sentido de expressar suas ideias com clareza e objetividade. Assim, ele conseguiu desenvolver sua capacidade de argumentação e de expressão escrita e oral, o que fez com que os engenheiros que trabalhavam no seu setor, portanto, seus superiores hierárquicos, se sentissem ameaçados sempre que ele demonstrava conhecer melhor do que eles o trabalho e o produto. Isso se tornou possível por causa do domínio da técnica da escrita e da organização das ideias, revelando para ele as consequências positivas da escrita em sua vida. Mas, contraditoriamente, revelou também as consequências negativas, pois sua nova postura no trabalho e no mundo resultou em sua demissão da empresa.

Os engenheiros se sentiam ameaçados porque, quando um operário tem o domínio dos saberes da prática aprende a descrevê-los e a sistematizar esses saberes, pode revelar maior domínio técnico do que aqueles que, apesar de terem uma formação em engenharia, dominam apenas os saberes constituídos, ou em desaderência aprendidos nos cursos superiores. Esses saberes não são suficientes para torná-los hierarquicamente superiores ao operário que domina as habilidades da escrita além das habilidades de sistematização dos saberes em aderência por meio da escrita.

Essa pesquisa revelou que, para mobilizar os trabalhadores-estudantes para a escrita acadêmica, faz-se necessário construir sempre uma relação de sentido pessoal entre o que se escreve e as experiências vivenciadas no trabalho e na vida. Mas a escrita é essencialmente um produto social: ainda que as palavras tenham sentidos pessoais, a sua significação é social.

A escrita não é, então, um simples veículo de expressão. Seria, pelo contrário, uma invenção cultural maior, uma tecnologia intelectual que promove mudanças no *corpo-si*? A essa questão, tendemos a responder que sim. Então podemos considerar que a escrita continua a alternar entre o pensamento de quem escreve – e que começa a abordar as questões relacionadas ao seu objeto de pesquisa para compreendê-lo – e a escrita de um texto acadêmico.

Não temos aí um meio potente de tornar o trabalho de escrita mais eficiente usando o *saber investido* pela atividade no *corpo-si* dos orientandos, a partir do momento em que eles conseguem desinvestir esse saber e o materializar por meio do texto revelando-o ao seu orientador?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto apresentou um breve panorama das implicações da escrita de textos acadêmicos para o *corpo-si* de seus autores e dos sujeitos de suas pesquisas de dissertação e tese. Refletir sobre essas implicações revela mais dificuldades do que soluções, visto que se apresentam várias possibilidades de análise e um campo

muito vasto a percorrer. Isso se dá, inicialmente, em função de que a escrita sobre as implicações dos doutorandos e mestrandos é pouco abordada no meio acadêmico e quando o é, se dá de forma muito parcial – muitas vezes até mesmo marginal – e com pressupostos metodológicos muito diferentes. A escrita de textos acadêmicos tem muitas zonas sombrias, conforme foi revelado. Ela revela algumas *dramáticas do uso de si por si e pelos outros* vivenciadas pelos autores no que concerne às normas do corpo em confronto com as normas acadêmicas. Tais dramáticas ocasionam paradoxalmente sofrimento e realização. Sofrimento, porque aqueles que escrevem ressentem sempre de aflições no *corpo-si*: adoecimento físico (na coluna, na cabeça, nos ombros, nas mãos, etc.), adoecimento psíquico (estresse, angústias, depressão, taquicardia, entre outras); realizações, por concluir mais uma etapa, obtendo a titulação e o reconhecimento social proporcionado pelo título.

Quais são as implicações da atividade de escrita acadêmica para o *saber investido* no *corpo-si* dos autores deste texto? A interpretação dessa pergunta, e, igualmente, sua resposta, resultariam em um texto diferente se ele fosse escrito por um historiador, um linguista, um psicólogo ou um filósofo. Entretanto, como se trata de um texto escrito por pedagogos que adotam a postura ergológica, eles se permitiram abordar a questão do ponto de vista da atividade de escrita como sendo exclusivamente humana. A escrita acadêmica é apresentada como uma atividade de trabalho humano que exige no mínimo três características de quem escreve, quais sejam: autoconfiança, dedicação e domínio da técnica.

Uma pessoa cuja história é marcada pela opressão – como bem descreve Paulo Freire no livro *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987) – pela submissão e pelos fracassos comuns nas escolas destinadas à elite tende a desenvolver pouco a confiança em si. Isso interfere em sua relação com o orientador, pois ela considera o que escreve sem relevância como resultado de um saber igualmente irrelevante.

Pessoas que pretendem fazer teses e dissertações precisam destinar grande parte de seu tempo a fim de realizar tal tarefa. Uma pessoa que trabalha oito horas por dia terá dificuldades para destinar algum tempo para a sistematização dos seus saberes em algumas poucas horas destinadas à escrita. Trata-se de uma tarefa cuja dedicação deve ter continuidade, pois a escrita acadêmica é inimiga de qualquer tipo de interrupção. O pensamento se perde na menor distração que houver e, com o tempo, outras tarefas assumem o lugar da atividade de sistematização e elaboração do pensamento por meio da escrita acadêmica.

O domínio da técnica da escrita é complementado pelo domínio da leitura e essas duas habilidades exigem que o sujeito ponha em jogo conhecimentos e recursos distintos e intimamente relacionados. Portanto, o texto questiona a ideia de que escrever e ler são atividades inversas, pois, para se escrever o que se pensa e por aí sistematizar novos saberes, requer-se uma leitura de mundo que implica uma ação no mesmo. O domínio da técnica de escrita é uma necessidade imperativa numa sociedade a cada dia mais complexa e tecnológica, visto que é difícil, atualmente, encontrar na sociedade setores em que essa técnica não esteja presente. Associada à necessidade do domínio da técnica da escrita na sociedade atual está a ideia de que a ciência (as ciências) e o poder (os poderes) estão relacionados com a escrita, portanto, a ideia de sua supervalorização universal.

Para os autores, escrever um texto acadêmico não é simples porque a escrita inscreve marcas no *corpo-sí*, nem sempre visíveis, nem sempre consideradas e nem sempre relatadas. As marcas da escrita não interessam para a academia.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Idéologie et appareils idéologiques d'État**. Paris: Éditions Sociales, 1970.
- BORE Catherine. Corpus et genres scolaires: affinités, difficultés. **Le français aujourd'hui**. Paris: Armand Colin, v. 4, n° 159, p. 19-28, 2007.
- CANGUILHEM, Georges. Milieu et normes de l'homme au travail. **Cahiers internationaux de sociologie**. Paris: PUF, v. 3, p. 120-136, 1947.
- CHARLOT, Bernard. **Du rapport au savoir: éléments pour une théorie**. Paris: Anthropos, 1997.
- CHILDE, Gordon. **A Evolução Cultural do Homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel. Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité, **Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé. Montréal**, v. 2, n. 1, 2000, Disponível em: <<http://pistes.revues.org/3833>>. Acesso em: 10 ago.2015.
- FAITA, D. Monde du travail et pratiques langagières. **In: Langages n° 93, Paris** : Larousse, p.110-123, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- GOODY, Jack. **La Raison graphique: la domestication de la pensée sauvage**. Paris: Minuit, 1979. 276 p.
- GOODY, Jack. **Entre l'oralité et l'écriture**. Paris: PUF, 1994.
- GOODY, Jack. Alphabets et écriture. **Sociologie de la communication**, Paris, CNET, v. 1 n. 1. p. 165-189, 1997.
- LE BLANC, Guillaume. **Canguilhem et les normes**. Paris: PUF, 1998.
- LEROI-GOURHAN. André. **Le geste et la parole**. Paris: Albin Michel, 1964.
- ODDONE, Ivar; RE, Alessandra; BRIANTE, Gianni. **Redécouvrir l'expérience ouvrière: vers une autre psychologie du travail?** Paris: Éditions Sociales, 1981.
- SCHWARTZ, Yves. **Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophe**. Toulouse: Octarès, 2000.
- SCHWARTZ, Yves. Actividade. **Laboreal**, Porto, v. 1, n. 1, p. 63-64. Disponível em: <<http://laboreal.up.pt/revista/artigo.php?id=48u56oTV658223469:53635622>>. Acesso em: 8 ago. 2015.
- SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica. 1998.
- TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.
- TRINQUET, Pierre. **Prévenir les dégâts du travail: une approche ergologique**. Paris: PUF, col.: Le travail Humain, 2009.
- VENDRYES, Joseph. **Le langage: introduction linguistique a l'histoire**. Paris: La Renaissance du Livre, 1921. 440 p. (L'évolution de l'humanité, n. 3).
- VERÍSSIMO, Mariana. **Trabalhadores na escola: convergência e divergência de interesses**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

VERÍSSIMO, Mariana. **Le savoir investi para l'activité de travail dans le "corps-soi"**: l'expérience des travailleurs-étudiants d'une usine au Brésil. 238p. Tese (Doutorado em Filosofia) – Institut d'Ergologie. Aix-Marseille Université, Aix-en-Provence, 2010.

VYGOTSKY, Lev. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone; EDUSP, 1998.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins, 2008.

Data da submissão: 13/01/2016

Data da aprovação: 13/02/2016